



**University of
Zurich^{UZH}**

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2014

«Meine Vorstellung von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show des Lehrers» – Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im Gymnasium erfahren

Kyburz-Graber, R ; Odermatt, F ; Canella, C

Abstract: Angehende Gymnasiallehrpersonen begegnen während ihres Lehrdiplomstudiums einer Unterrichtskultur im Gymnasium, die mit ihren Vorstellungen aus der eigenen Schulzeit nicht übereinstimmt. Auf der Datengrundlage von 220 Selbstreflexionen wird mit einer phänomenologischen Vorgehensweise der Frage nachgegangen, was es für Lehrdiplomstudierende bedeutet, im Gymnasium unterrichten zu lernen. Von Interesse ist dabei, wie sie den Unterricht in ihrer neuen Rolle als Lehrperson erfahren, welche Schwierigkeiten sie zu bewältigen haben, welche Rolle die fachdidaktisch-rekonstruierende Aufarbeitung der fachwissenschaftlichen Grundlagen spielt und wie sie lernen, theoretische Konzepte mit praktischen Erfahrungen zu verbinden. Die neu erworbene Fähigkeit zur Reflexion und Kritik von Lehr- und Lernsituationen erweist sich dabei als eines der wichtigsten Elemente in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden.

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-96323>

Journal Article

Accepted Version

Originally published at:

Kyburz-Graber, R; Odermatt, F; Canella, C (2014). «Meine Vorstellung von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show des Lehrers» – Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im Gymnasium erfahren. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(1):101-119.

Das ist die Version des zur Publikation bei der Zeitschrift für Lehrerbildung angenommenen Manuskripts. Falls Sie diesen Artikel zitieren möchten, verwenden Sie bitte die publizierte, definitive Version unter: <https://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2014/1/101>

Kyburz-Graber, R., Odermatt, F. & Canella, C. (2014). "Meine Vorstellung von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show des Lehrers" - Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im Gymnasium erfahren. Beiträge zur Lehrerbildung, 32 (1), 101-119.

„Meine Vorstellung von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show des Lehrers“: Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im Gymnasium erfahren

Zusammenfassung Angehende Gymnasiallehrpersonen begegnen während ihres Lehrdiplomstudiums einer Unterrichtskultur im Gymnasium, die mit ihren Vorstellungen aus der eigenen Schulzeit nicht mehr übereinstimmt. Auf der Datengrundlage von 220 Selbstreflexionen wird mit einer phänomenologischen Vorgehensweise der Frage nachgegangen, was es für Lehrdiplom-Studierende bedeutet, im Gymnasium unterrichten zu lernen: Wie sie den Unterricht in ihrer neuen Rolle als Lehrperson erfahren, welche Schwierigkeiten sie zu bewältigen haben, welche Rolle die fachdidaktisch-rekonstruierende Aufarbeitung der fachwissenschaftlichen Grundlagen spielt und wie sie theoretische Konzepte mit praktischen Erfahrungen verbinden lernen. Die neu erworbene Fähigkeit zur Reflexion und Kritik von Lehr-Lernsituationen erweist sich als eines der wichtigsten Elemente in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden.

Schlagworte: Gymnasialer Unterricht, Selbstreflexion, Fachwissenschaftlich-fachdidaktisches Können, Lehrerinnen- und Lehrerbildung

„My image of good teaching was a 45 minutes show of the teacher: How becoming teachers experience teaching in upper secondary schools

Abstract Teacher students on their way to become a teacher at upper secondary schools (Gymnasium) encounter a school culture which does not fit any more with their images built up during their own schooling. On the basis of 220 written self reflections and using a phenomenological approach, we investigate what it means for students to learn how to teach in an upper secondary school: how they experience their new role as a teacher, which difficulties they have to deal with, to what extent the pedagogical-reconstructive work of their disciplinary knowledge is important and how they learn to integrate theoretical educational concepts into their practical experience. The acquired ability to reflect and critique teaching-learning settings emerges as one of the most important element in the subjective awareness of the students.

Key words: Teaching in Upper secondary schools, self reflection, pedagogical content knowledge, teacher education

1. Anforderungen im Gymnasiallehrberuf

Was bedeutet es für angehende Lehrpersonen, im Gymnasium zu unterrichten? Es sind in der Regel die Auszubildenden, die formulieren, welche Kompetenzen angehende Lehrpersonen erreichen sollen. (Frey & Jung, 2011; Helmke, 2009; KMK, 2004; Terhart, 2002; Oser, 1997). Bei der Anwendung von standardisierten Erhebungsverfahren fliessen vor allem die Perspektiven der Auszubildenden ein, selbst dann, wenn Fragebogenerhebungen bei den Betroffenen die Datengrundlage bilden (Maag Merki, 2011). Welchen Weg die Studierenden zurücklegen, wenn sie erste Unterrichtserfahrungen machen und wie sie den Weg erleben, verlangt eine andere Perspektive, diejenige der Studierenden selbst. In ihrer Ausbildung zum «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» begegnen sie einer Schulkultur im Gymnasium, die sich oft nicht mehr mit ihren eigenen Schulerfahrungen deckt.

Oelkers vertritt die These, dass das Gymnasium ein Beharrungsvermögen zeige und ein Wandel nur „dosiert und unter Beibehaltung bewährter Problemlösungen“ erfolge (Oelkers, 2008, S. 195). Wir erkennen dagegen bei näherer Betrachtung des Unterrichts sehr wohl einen Wandel, je nach Schule und Fachschaften allerdings mit deutlichen Unterschieden. Das Gymnasium steht in einem Spannungsfeld zwischen traditionellem, auf die Vermittlung von fachlich-kanonischem Wissen ausgerichteten Unterricht und dem Angebot von Lernmöglichkeiten, die sich inhaltlich und methodisch an aktuellen Lebenssituationen und zukünftigen Aufgabenfeldern der Lernenden orientieren (Helsper, 2011; Kyburz-Graber et al., 2006). Combe und Buchen (1996) sind der Auffassung, dass es sich beim Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und den Ansprüchen der Lebenswelt um widersprüchliche Anforderungen handle, denen das Gymnasium in der konkreten Unterrichtssituation kaum gerecht werden könne. Dieser Widerspruch ist in den letzten Jahren nicht geringer geworden. So sollen Lehrpersonen an Gymnasien mit ihren Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von – in Anbetracht der strukturellen Rahmenbedingungen auch widersprüchlichen – Zielen erreichen: eine breite Allgemeinbildung vermitteln; Lern- und Arbeitsmethoden einüben; Eigeninitiative, Selbständigkeit, Entscheidungsfähigkeit fördern; das wissenschaftliche Denken und Arbeiten und die Reflexionsfähigkeit einüben; den «goût des sciences» wecken; Durchhaltewillen fördern, usw. (PGym, 2008, S. 39)

In diesem schulischen Umfeld mit ungelösten Widersprüchen, erschwerenden strukturellen Vorgaben (z. B. Einzellektionen) und anspruchsvollen neuen Lernformen (siehe z. B. Kyburz-Graber, Brunner & Keller, 2013) müssen sich angehende Gymnasiallehrpersonen zurechtfinden. Wie sie diese Herausforderungen annehmen und ein Selbstverständnis als Gymnasiallehrperson aufzubauen beginnen, mit welchen Schwierigkeiten und Brüchen in Auffassungen über gymnasialen Unterricht sie sich befassen, aber auch wie sie ihr fortschreitendes Können und ihre zunehmende Differenziertheit in der Wahrnehmung der didaktischen Arbeit beschreiben, zeigt die Analyse von Texten aus studentischer Feder.

2. Der Kontext der Selbstreflexionen

In der Lehrdiplom-Ausbildung an der Universität Zürich schreiben die Studierenden zum Abschluss ihrer Ausbildung eine Selbstreflexion über ihre Erfahrungen als angehende Lehrpersonen. Das Thema der 2-3 seitigen Selbstreflexion lautet: „Meine Beurteilung von mir als Lehrperson heute und im Vergleich zum Beginn der Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen“. Die Studierenden sind frei in der Wahl der Schwerpunkte, der einzelnen Themen und in der Gestaltung ihrer Arbeit. Entstanden ist im Laufe der Jahre ein grosses Textcorpus von Selbstreflexionen. Aus diesem einzigartigen Fundus von Originalarbeiten haben wir erstmals einen Studienjahrgang mit 220 Selbstreflexionen von 125 Frauen und 95 Männern ausgewertet.

3. Das forschungsmethodische Vorgehen

Der Auftrag an die Studierenden, sich selbst als Lehrperson heute im Vergleich zum Beginn der Ausbildung zu beurteilen, zielt auf eine phänomenologische Beschreibung ihrer Erfahrungen (Ehrich, 2003; Fellmann, 2009; Lamnek, 1995). Sie schreiben über Phänomene als gelebte Erfahrungen, die sie in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen im sozialen Umfeld des Unterrichts machen. Im Schreiben geben die Studierenden ihren Erfahrungen Bedeutungen, sie versuchen zu verstehen, was Unterrichten im Gymnasium im aktuellen schulischen und gesellschaftlichen Umfeld für sie bedeutet, wie sie sich in diesem Umfeld als eigenständige Lehrerpersönlichkeiten zurechtfinden und was für sie im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft als Lehrperson Sinn macht. Unser Forschungsinteresse richtet sich auf die Frage: Wie ist es, als angehende Lehrperson an einem Gymnasium zu unterrichten? Im Forschungsprozess versuchen wir zu erfassen, was die Studierenden als das Wesentliche in der Lehrtätigkeit, ihr subjektiv bedeutsames Wissen zum Unterrichten beschreiben. Als Forschende beschreiben wir aus einer Aussenperspektive, was die Studierenden als ihr Erleben und ihr Wissen über ihr Handeln und Bedeutungszuschreibungen im betreffenden Umfeld erzählen. Wir selbst geben diesen Erfahrungen Bedeutungen auf dem Hintergrund unserer Kenntnis über die Lehrtätigkeit und die gymnasiale Unterrichtskultur.

Das methodische Vorgehen besteht in einem ersten Schritt in einer Inhaltsanalyse der studentischen Textdokumente anhand der Hauptcodes. In einem zweiten Schritt wählen wir die am häufigsten genannten und als subjektiv bedeutsam beschriebenen Aspekte aus und zeichnen nach, *wie* sich die Studierenden darüber äussern (in Anlehnung an die Dokumentarische Analyse nach Bohnsack, 2003). Für den ersten Schritt, die Inhaltsanalyse der Studierendentexte entwickelten wir ein Codesystem aus der Kombination einer bottom-up Analyse und eines top-down Vorgehens: aus der Analyse einer begrenzten Zahl von Textdokumenten unter phänomenologischer Perspektive bestimmten wir Codes, die wir an den Standards für die Lehrerbildung (Oser 2001) spiegelten. Das aus diesem Vorgehen resultierende Codesystem (siehe Abb. 1) lehnt sich an die Struktur von Oser an, basiert aber in der Detailstruktur der Subcodes auf den Themen, welche die Studierenden von sich aus, ohne Lenkung von aussen zur Sprache brachten, die für sie also subjektiv bedeutsam waren.

Für die Analyse der Selbstreflexionen wurde die MAXQDA 11-Software eingesetzt. Diese erlaubt die Codierung einer grossen Zahl von Dokumenten mit Codes und Subcodes, die Quantifizierung und Qualifizierung der Codings unter verschiedenen Auswertungsaspekten sowie die Illustration von Codes durch authentische Aussagen der Studierenden.

Abb. 1. Hauptcodes und Häufigkeit der Codierungen über alle 220 Selbstreflexionen

Aus Abb. 1 ist ersichtlich, dass der Hauptcode Didaktik/Fachdidaktik weitaus die häufigsten Codierungen zählt und damit einen grossen Teil der Überlegungen der Studierenden abbildet. Dieser Hauptcode und die zugeordneten Subcodes bilden die Basis für die nachfolgende Analyse mit illustrierenden Textabschnitten.

4. Fächerverteilung und Unterrichtserfahrungen

Abbildung 2 zeigt, für welche Unterrichtsfächer die 125 Frauen und 95 Männer ihr Lehrdiplom erwerben. Das Fach Kunstgeschichte wurde nur bis zu den letzten Abschlüssen mit dem Diplom für das Höhere Lehramt (HLM) geführt. Seit der Einführung des «Lehrdiploms für Maturitätsschulen»

(LM) können die Studierenden auch nur ein Unterrichtsfach belegen; neu sind die Fächer Religion und Informatik. Im Studienjahr 2009/10 befanden sich 105 im HLM-Studiengang, 115 im LM-Studiengang, alle kurz vor dem Abschluss.

Abb. 2 Fächerverteilung

Die Unterrichtserfahrungen thematisieren die Studierenden in den Selbstreflexionen von sich aus. 88 Studierende nennen Erfahrungen mit Vikariaten (1 bis mehrere Wochen) auf der Gymnasialstufe, 58 Studierende auf einer anderen Stufe (Primar- und Sekundarstufe I). 51 Studierende nennen mehrere Jahre Unterrichtserfahrung auf der Gymnasialstufe, 51 auf einer anderen Stufe. 48 Studierende berichten über Erfahrungen in der Jugendarbeit bzw. in Nachhilfeunterricht mit.

5. Wie angehende Gymnasiallehrpersonen das Unterrichten erleben

Im zweiten Schritt der Analyse gehen wir der Frage nach, *wie* die Studierenden ihre Unterrichtstätigkeit erleben. Dazu arbeiten wir mit den Codierungen zum Hauptcode Didaktik/Fachdidaktik mit insgesamt 540 Codierungen und den am häufigsten codierten Subcodes „fachwissenschaftliche Grundlagen“, „Lernprozesse initiieren und begleiten“ und „Unterricht reflektieren“ (siehe Abb. 3).

Abb. 3 Codierungen zum Hauptcode Didaktik/Fachdidaktik und zu den Subcodes. Die Codierungen der Subcodes sind in der Zählung der Codierungen zum Hauptcode enthalten.

5.1 „Meine Vorstellungen von einem guten Unterricht haben sich gewandelt“

5.1.1 Von der Schülerperspektive zur Perspektive der Lehrperson

In den dem Hauptcode Didaktik/Fachdidaktik zugeordneten Aussagen thematisieren viele Studierenden ihre anfänglichen subjektiven Vorstellungen über das Unterrichten, geprägt von der eigenen Schulzeit im Gymnasium und auch von der Universität. Vorstellungen über guten Unterricht in Relation zu den eigenen Erfahrungen beschäftigen eine grosse Zahl von Studierenden. Die meisten waren zu Beginn der Ausbildung aufgrund ihrer damaligen Erfahrungen der Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler dann am besten lernen, wenn ihnen das Wissen in frontalen Unterrichtssituationen vermittelt wird. Die eigenen Lernerfahrungen dienen als Massstab: was in der Erinnerung gut für das eigene Lernen war, konstituiert die Vorstellungen von gutem Unterricht. In der Ausbildung entsteht erstmals ein Bruch in den subjektiven Vorstellungen zum Unterricht, wie das folgende Beispiel zeigt:

Obwohl man selbst als Schüler tausende von Stunden im Unterricht verbracht hat, so ist es doch verwunderlich, wie wenig man eigentlich über guten Unterricht weiss. Als ich [mit dem Studium für das Lehrdiplom] begonnen habe, war meine Vorstellung von "gutem Unterricht" eine 45--Minuten-Show des Lehrers, in der möglichst viel Stoff behandelt wird. Lehrvortrag/Lehrgespräch pur. Den Rest konnte man ja als Hausaufgaben mitgeben. So zumindest habe ich es als Schüler grösstenteils auch erlebt. Und es war sehr bequem. Denn als Schüler musste man so nicht wirklich arbeiten oder aufpassen; vor der Prüfung den Stoff im Buch anschauen reicht meist aus. Doch stellt sich dann die Frage, was der Unterricht dann überhaupt soll? (M\050, W+R; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)¹

Der angehende Wirtschafts- und Rechtslehrer drückt sein Erstaunen darüber aus, dass er trotz seiner langen Schülerkarriere wenig über guten Unterricht weiss, den Unterricht nicht bewusst wahrgenommen hat. Seine prägende Erfahrung ist die Sicht des Schülers, der den Aufwand für das Lernen optimieren möchte. Die neue Lehrerperspektive wird vom angehenden Lehrer nur indirekt im Kontrast zur Schülerperspektive ausgedrückt.

Einen Schritt weiter geht die Studentin, die sich bewusst auf das Unterrichten und damit auf die Lehrerin-Perspektive einlässt, aber zu Beginn alle Verbesserungen im Unterrichten von der zunehmenden Erfahrung erhofft:

Als ich vor vier Jahren das erste Mal vor einer Klasse stand und Deutsch unterrichtete, hatte ich gerade einmal die Einführungsvorlesung besucht. Ich hatte den Eindruck, dass das Unterrichten einerseits aus dem "Bauch heraus" kommen müsse und dass andererseits die Erfahrung die meisten Erkenntnisse für einen guten Unterricht liefern würde. Dieser Ansicht bin ich heute nur noch teilweise, denn ich habe, vor allem in der Fachdidaktik, Einblicke in verschiedene Methoden des Unterrichts erhalten und habe dann doch auch die eine oder andere ausprobiert und erkannt, dass ein gewisses theoretisches Wissen den Unterricht merkbar verbessern kann. (F\074, Deutsch, Philosophie; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

In Aussagen über didaktische und fachdidaktische Erfahrungen beschreiben Studierende, wie sie Unterricht heute verstehen oder was ihnen dabei wichtig ist. So schreiben zahlreiche Studierende, es sei ihnen erst durch die Ausbildung bewusst geworden ist, dass Unterricht „rhythmisert“, „methodisch vielfältig“ auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden müsse und sie als Lehrpersonen den Lernenden einen „möglichst hohen Lernanteil“ und „aktive Lernzeit“ zur Verfügung stellen sollen. Die gute Aufgabenstellung rückt damit gegenüber der eigenen „Show“ in den Vordergrund. Die beiden folgenden Beispiele illustrieren die neu gewonnenen Sichtweisen auf Unterricht:

Auch zentral für den Unterricht ist die Rhythmisierung einer Lektion. Wenn ich ein Lernziel gesetzt habe und dann die verschiedenen Schritte, die notwendig sind, um das Lernziel zu erreichen, aneinanderreihe und die Übergänge zwischen den Schritten nicht durchdacht habe, dann wird die Lektion wahrscheinlich nicht gut funktionieren. (...) Dies scheint mir, wie bei vielen Aspekten des Unterrichtens, nur innerhalb der Praxis wirklich verständlich. Die Rhythmisierung einer Lektion ist etwas Spürbares, also meist merkt man es dann, wenn sie eben nicht vorhanden ist oder falsch eingesetzt wird. (F\074, Deutsch, Philosophie; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

¹ M\050 bedeutet das Dokument 50 bei den Männern, der Code entspricht dem Hauptcode bzw. den Subcodes in Abb. 4.

Ich denke, ich tue viele Dinge bewusster als am Anfang. Zum Beispiel achte ich bei der Vorbereitung stärker auf die möglichst breite Aktivierung der Schüler. (...) Nach einer Theorie-Einheit Sorge ich dafür, dass die Schüler wieder selbst etwas machen, also Fragen beantworten, Übungen lösen und so den Stoff repetieren. Nach der sogenannten Sandwich-Methode kommt immer ein Häppchen Theorie und dann ein Häppchen Wiederholung, Anwendung und Vertiefung. Auch versuche ich, am Beginn einer Lektion das Wichtigste der vergangenen Lektion zu repetieren respektive repetieren zu lassen. Früher hatte ich den durchgenommenen Stoff meist als "abgehäkelt" empfunden und ging in der nächsten Lektion nicht wieder darauf ein (...)
(F\098, Biologie; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

5.1.2 Die Auseinandersetzung mit theoretischen Begriffen und Konzepten

Die Studierenden greifen in Ihren Aussagen zum Unterrichten auf theoretische Begriffe und Konzepte zurück, mit denen sie sich im Verlaufe der Ausbildung befasst haben. Zu Beginn der Ausbildung ist theoretisches Wissen oft wenig gefragt, erst im Rückblick auf Ausbildung wird die Bedeutung theoretischer Kenntnisse bewusst, wie das folgende Beispiel zeigt:

Ganz wesentlich finde ich, dass ich durch Ausbildung ein Bewusstsein dafür entwickeln konnte, erstens - und so banal es klingen mag - dass die Konzepte 'Lehr/Lernparadigmen', 'Didaktik' und 'Methodik' existieren und zweitens, wie sie zu unterscheiden sind und wie sie trotzdem interagieren. (Meinen) Unterricht betrachte und plane ich nun ständig natürlich durch die Brille dieser Konzepte und richte mein Augenmerk ganz besonders und im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik auf die exemplarische und vor allem auf die Gegenwartsbedeutung des Unterrichtsgegenstandes. Was den Bereich der Lehr- und Lernparadigmen betrifft, so wurden mir die Augen ganz besonders geöffnet: (...) die Ideen des Kognitivismus (...) und vor allem des Konstruktivismus haben mich sehr überzeugt, um nicht zu sagen aufgerüttelt. (M\056, Deutsch, Englisch; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Die Lernparadigmen bilden für die Studierenden wichtige Konzepte, anhand derer sie bewusst Entscheidungen über Lehr- und Lernformen treffen. Die Planung von Unterricht erhält einen viel höheren Stellenwert als es den Studierenden aufgrund ihrer alltagstheoretischen Vorstellung über die Unterrichtstätigkeit zu Beginn der Ausbildung bewusst war. Mehrere Studierende schreiben über die Erfahrung mit dem Planen anhand von Lern- und Unterrichtszielen und den Zusammenhang zwischen Zielen und Methodenwahl. Ein Beispiel:

Ein zweiter Entwicklungspunkt ist meine Methodenkompetenz; ich muss Lernziele und gewählte Methoden besser aufeinander abstimmen. Oft bin ich vom Grundsatz der Methodenvielfalt ausgegangen, um für die Lernenden unterschiedliche Anknüpfungspunkte zu bieten, und habe dann einfach mal viele verschiedene Dinge gemacht. Aber es hat sich gezeigt, dass Vielfalt nicht das einzige sinnvolle Kriterium ist. Das bedeutet für mich weiter ausprobieren und mir immer wieder bewusst machen, warum ich nun genau diese Methode wähle für diese Lektion und dieses Lernziel. (F\089, Deutsch, Religion; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik).

Das nächste Beispiel illustriert ein alle Phasen der Unterrichtstätigkeit umfassendes Verständnis von Unterrichtsplanung:

Eine weitere, in der täglichen Lehrtätigkeit erfahrbare Veränderung seit Beginn des Studiums kann als Ausweitung und Miteinander-in-Beziehung-Setzen der Gedanken während der verschiedenen Phasen der Lehrtätigkeit, von der ersten Grobplanung einer Lerneinheit bis zur abschliessenden Evaluation, beschrieben werden. Während ich zuvor einzelne Schritte eines Lernprozesses oft isoliert und kaum in Verflechtung zu vorhergehenden und nachfolgenden plante und durchführte, verstehe ich Lerneinheiten seit Beginn des Studiums mehr und mehr als wirkliche Einheiten (nomen est omen), deren einzelne Schritte oder Phasen nicht nur miteinander verbunden sind, sondern sehr oft auch voneinander abhängen. (M\040, Englisch, Deutsch; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Der angehende Englisch- und Deutschlehrer betont seine im Laufe der Ausbildung erworbene Gesamtsicht des Unterrichts und die Gedankenarbeit, die er leistet, wenn er Unterricht plant. Dabei beschreibt er seine erfahrene Veränderung als „Ausweitung“ und „Miteinander-in-Beziehung-Setzen der Gedanken“. Für ihn ist das sich Lösen von einer engführenden Planung zu einer vernetzenden Unterrichtstätigkeit ein wesentlicher Schritt in seiner professionellen Entwicklung.

5.1.3 Die beschränkte Planbarkeit des Unterrichts

Die grosse Herausforderung für die Studierenden bleibt auch bei bester Vorbereitung das Unterrichten selbst. Die Schwierigkeit, den geplanten Unterricht umzusetzen, die Situation der Jugendlichen hinsichtlich Interessen, Fragen, Verständnisproblemen, Konzentrationsschwierigkeiten während des Unterrichts zu erkennen und zu berücksichtigen, und gleichzeitig den Unterricht flüssig und lernwirksam voranzubringen, erleben die angehenden Lehrpersonen als hoch anspruchsvoll:

Dennoch [trotz Vorbereitung durch die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik, Anm. Autorin] erlebte ich die erste Übungslektion als "Sprung ins kalte Wasser". Zwar verlief die Lektion mehr oder weniger reibungslos und wurde ich zum Schluss der Stunde von der Klasse mit einem Applaus belohnt, doch unterliefen mir trotzdem der eine oder andere - wie ich heute weiss - typische Anfängerfehler: So (...) war ich auch nicht fähig, voll und ganz auf die Klasse einzugehen, weil mich die neue Rolle derart in Anspruch nahm, dass ich viel zu sehr auf das Zeitmanagement und den Stoff konzentriert war. Eine spontane Anpassung des geplanten Programms war schlicht undenkbar. (F067, Französisch, Geschichte; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Nicht nur die erste Erfahrung ist herausfordernd, auch grundsätzlich bleibt die flexible Unterrichtsführung eine anspruchsvolle Aufgabe. Sie unterscheidet sich von allem, was die Studierenden im bisherigen Fachstudium an Planbarkeit und Kontrollierbarkeit erfahren haben:

Inmitten im Geschehen in schwierigen Momenten oder bei fehlender Resonanz der Lernenden aus dem Moment heraus eine Entscheidung zu treffen, wie wir im Unterricht weitermachen, finde ich herausfordernd. Das heisst, ich bin oft zu sehr auf meine vorbereiteten Pläne fixiert und das spontane Ergreifen von Alternativen macht mir Mühe. Dies hat auch mit mir selbst zu tun, denn nicht nur beim Unterrichten, sondern auch sonst im Leben habe ich die Dinge gern schon im vornherein 'im Griff'. Beim Unterrichten bin ich nach wie vor von der latenten Angst begleitet, dass ich den Unterricht nicht mehr im Griff haben könnte, dass er mir aus dem Ruder läuft. Ehrlich gesagt ist für mich jede Lektion ein Wagnis. (F089, Deutsch, Religion; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Die Angst, den Unterricht nicht „im Griff“ zu haben, hat wesentlich mit der Unvorhersehbarkeit der Dynamik im Klassenzimmer zu tun. Die Lehrperson muss gleichzeitig der Aufgabe der Wissensvermittlung und dem Anspruch der Erziehung und Bildung, der „Normvermittlung“, gerecht werden, wie Oevermann (1996) mit seinem strukturtheoretischen Professionsansatz beschreibt (vgl. auch Combe & Buchen, 1996; Helsper, 2011). Für Gymnasiallehrpersonen, die sich in der Regel in erster Linie als Fachpersonen verstehen, spielt eine besonders grosse Rolle, wie sie aus ihrer Sicht als Fachperson vor den Schülerinnen und Schülern bestehen können und ernst genommen werden. Als hinreichende Voraussetzung erachten die Studierenden zu Beginn ihrer Lehramtsausbildung ihr Fachstudium, machen dann aber die Erfahrung, dass sie sich in ganz neuer Art mit ihrem Fach auseinandersetzen müssen, nicht nur, um gegenüber den Lernenden als Vertreter ihres Fachs bestehen, sondern auch, um gute Lernangebote machen zu können.

5.2 Die neue Vertiefung ins Fach: fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben

Eine grosse und gerade am Anfang des Unterrichtens auch berechtigte Sorge ist die fachliche Kompetenz. Das Studium, das man absolviert hat, liess einen sich mehrheitlich mit Details auseinandersetzen, was dazu führte, dass man sich selbst nicht wirklich einen Überblick über das Fach zutraut, also je nachdem ob ich mit einer Klasse die Entstehungsmithologie oder Brecht behandle, fühle ich mich unwissend oder habe eine Detailkenntnis, die mir für den Unterricht nur als Hintergrundwissen dient. (F\074, Deutsch, Philosophie; Code: 01. a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Die Studentin beschreibt als „berechtigte Sorge“ zu Beginn des Unterrichtens, dass man im Studium vor allem Detailkenntnisse erworben habe; sie traut sich auf der Basis des universitären Fachstudiums kein Überblickswissen zu. Ein anderer Student spricht davon, dass das „grösste Manko des Fachstudiums Geschichte“ im Hinblick auf den Lehrberuf sei, dass „ausschliesslich Tiefenbohrungen“ durchgeführt, übergreifendes Wissen oder Überblicksdarstellungen dagegen „kaum oder gar nicht vermittelt“ worden seien. Auffallend ist, dass die Studierenden das Problem vor allem als typisch für *ihre* Fachrichtung ansehen. Es zeigt sich jedoch, dass Studierende aller Fachrichtungen über Verunsicherungen bezüglich ihrer fachlichen Voraussetzungen berichten. Das Lehrdiplom-Studium lässt die Studierenden eine ganz neue Art der Auseinandersetzung mit dem Fach erleben. Sie erfahren durch die fachdidaktische Beschäftigung mit Fachinhalten, wie sie eine bisher nicht erlebte fachliche Vertiefung erreichen. Anlass zu solchen Vertiefungen sind oftmals Fragen der Schülerinnen und Schüler:

Meine Fachkompetenz hat sich vergrössert, nicht nur durch das [Lehrdiplom-]Studium, sondern auch durch die kritischen Fragestellungen der SuS [Schülerinnen und Schüler]. Einige Lernende hinterfragen und wollen mehr wissen. Sie sind mir ein Ansporn, meinen Unterricht gut vorzubereiten, Fachliteratur zu studieren, wie auch aktuelle Forschungsergebnisse, um auf dem Laufenden zu sein. (F\100, Chemie; Code: 01.a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Ich habe festgestellt, dass mich der Perspektivenwechsel vom Student zur Lehrperson in eine ganz andere Art der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten gebracht hat. Dadurch, dass ich nun nicht mehr bloss für eine Prüfung lerne, sondern mich so tief mit dem Stoff befasse, bis ich ihn auf eine anschauliche Weise weitergeben kann, sind mir auch viele neue Zusammenhänge klar geworden. (...) Was mich während der Ausbildung immer mehr begeistert hat, ist, dass ich gezwungen bin, mich durch die Unterrichtstätigkeit immer wieder selber mit dem Unterrichtsstoff zu befassen. (M\021, Wirtschaft und Recht; Code: 01.a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben).

Der angehende Wirtschafts- und Rechtslehrer vergleicht die neu erworbene Art, sich mit dem Fach zu befassen, mit seiner bisherigen Lerntechnik, die darin bestand, „bloss für eine Prüfung“ zu lernen. Ansporn ist für ihn, den Stoff auf „eine anschauliche Weise weitergeben“ zu können. Bemerkenswert ist, dass ihm dabei selbst auch „viele neue Zusammenhänge klar geworden“ sind. Auf ähnliche Weise drückt dies der angehende Chemielehrer aus. Ansporn ist für ihn, dass die Heranführung an ein Thema für die Lernenden verständlich ist, aber auch, dass er auf ihre „wichtigen“ Fragen „zufriedenstellende Antworten“ geben kann.

Um eine Lektion abwechslungsreich zu gestalten und logisch aufzubauen, muss man als Lehrperson in dem zu behandelnden Thema sattelfest sein. Einerseits, um die Lernenden auf einem gut verständlichen Weg an das Thema heranzuführen, und andererseits, um im Anschluss in keine unangenehmen Situationen zu kommen, wenn man auf wichtige Fragen der Lernenden keine zufriedenstellenden Antworten geben kann. (...) Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema [bringt] auch den Vorteil, dass man sich danach auf dem Gebiet sehr gut auskennt, meist besser als je zuvor, und dass man dann auf unvorhergesehene Verständnisprobleme der Lernenden besser reagieren kann. (M\188, Chemie; Code: 01.a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Aus der intensiven Auseinandersetzung mit Fachthemen resultiert die Befriedigung, „dass man sich sehr gut auskennt, meist besser als je zuvor“. Eine ähnliche Erfahrung machen viele andere Studierende. Ein Student der Geschichte zum Beispiel schreibt, dass er die im Lehrdiplom-Studium erworbenen „zusätzlichen fachlichen Einblicke gewinnbringend“ in sein noch laufendes Fachstudium integrieren konnte. Die Studierenden beschreiben in ihren eigenen Worten treffend, was in der Fachdidaktik, vor allem in der Naturwissenschaftsdidaktik, als „Didaktische Rekonstruktion“ (Kattmann et al., 1997) bezeichnet wird: die inhaltlich-rekonstruierende Aufarbeitung fachlicher Themen auf dem Hintergrund der Voraussetzungen und Interessen der Lernenden und der fachlichen und gesellschaftlichen Relevanz eines Themas.

5.3 Lernprozesse initiieren und begleiten

Im Zusammenhang mit Didaktik und Fachdidaktik äussern sich Studierende in zahlreichen Aussagen darüber, wie sie Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler initiieren und begleiten (53 Codierungen, siehe Abb. 4). Ausgangspunkt ist zunächst die Erkenntnis, dass es um die Lernenden geht, nicht um die „perfekte Show“ der Lehrperson, wie dieser angehende Lehrer schreibt:

Eine weitere Einsicht, die ich im Laufe des Unterrichtens machte, war, dass ich als Lehrer nicht primär dazu da bin, eine perfekte Show abzuliefern, sondern Lernprozesse initiieren soll. (...) Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson müssen in eine aktive Kommunikationsebene treten. Die Lehrperson darf vor lauter Unterricht nicht die zu Unterrichtenden vergessen. (M\144, Geschichte, Geographie; Code: 02. L-S-Beziehung/Motivation)

Ein angehender Englischlehrer geht in seiner Einschätzung einen Schritt weiter und bezeichnet als wichtigsten Unterschied in seinem heutigen Unterricht gegenüber seiner früheren Praxis seine Fähigkeit beurteilen zu können, wann der Unterricht zu einer „tatsächlichen Lernerfahrung“ führe und „wann es sich lediglich um eine vorgegaukelte Lernerfahrung“ handle. Anhand welcher Kriterien und Indikatoren er eine solche Beurteilung vornimmt, beschreibt er allerdings nicht näher. Wichtig ist ihm, die Orientierung an tatsächlichen Lernerfahrungen als „wichtigsten Unterschied“ zu seiner früheren Unterrichtspraxis zu nennen.

Ein angehender Physiklehrer beschreibt, wie er dank der Empfehlung seines Praktikumslehrers gelernt hat, die Schülerinnen und Schüler vermehrt selbstständig arbeiten zu lassen, indem er die

Lernenden mit Lernaufgaben „Schritt für Schritt wichtige Ergebnisse der Physik selber entdecken und herleiten“ lässt. Die Lernenden hätten mit diesem Vorgehen „auch an Selbstvertrauen“ gewonnen, und zudem sei

es (...) viel wichtiger, diese Jugendlichen dazu zu bringen, selber etwas zu leisten und dabei vieles entdecken, als ihnen wie ein guter Papa alles vor[zu]kauen. (M\019; Physik, Mathematik; Code: 01.i. Lernprozesse initiieren und begleiten)

Als besonders wichtig beim Begleiten von Lernprozessen wird die Metakognition genannt. Zahlreiche Studierende bringen zum Ausdruck, dass sie gelernt hätten, über ihr eigenes Lehren und Lernen nachzudenken. Dies wird als notwendige Voraussetzung angesehen, auch die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihres Lernens anzuhalten. Ein Beispiel:

Ich denke, dass mein Unterricht anfangs eher eintönig war, dass ich aber im Laufe der Zeit mehr Methoden auszuprobieren lernte. Hier half mir die Darstellung verschiedener Lernwege in der Vorlesung. Diese Darstellungen gaben mir den Mut, mich als Lehrerin auch einmal zurückzunehmen und die Schülerinnen und Schüler selber auf Entdeckungsreise zu schicken. Ein ganz wichtiger Begriff aus diesen Vorlesungen war für mich die Metakognition. Ich erachte es für sehr wichtig, dass Schüler ihr eigenes Lernen reflektieren - genau so wie ich gelernt habe, meinen Unterricht zu reflektieren. (F\043, Englisch, Latein; Code: 01.i. Lernprozesse initiieren und begleiten)

Die angehende Sprachlehrerin stellt die Verbindung her zwischen ihrer eigenen Fähigkeit zur Reflexion und der Metakognition der Schülerinnen und Schüler. Wie sie die Lernenden zum Nachdenken über das Lernen anregt, beschreibt sie nicht. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Studentin die Brücke zwischen dem bewussten eigenen Lernen und dem Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler schlägt. Im nächsten Abschnitt gehen wir abschliessend auf Aussagen der angehenden Lehrpersonen zur Reflexion ein.

5.4 Unterricht reflektieren

Die Fähigkeit, den eigenen Unterricht zu reflektieren, wird von zahlreichen Studierenden beschrieben (69 Codierungen, siehe Abb. 3). Die Reflexionsfähigkeit wird sogar von manchen Studierenden als *der* Hauptgewinn des Studiums genannt:

Generell ist die Selbstreflexion über die Unterrichtslektionen, meines Erachtens, einer der wichtigsten Aspekte beim Lehrerberuf. Ich denke, es ist unumgänglich, immer wieder verschiedene Dinge auszuprobieren und sich zu überlegen, was gut war und was noch zu verbessern ist. (...) Es ist meiner Meinung nach wichtig, sich immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen, kann ich etwas besser/anders machen. Die Ausbildung zur Lehrperson ist ein ständiger Prozess. Mit dem Ende der universitären Kurse steht man grundsätzlich erst am Anfang. (...) Das Wichtigste, denke ich, ist die Auseinandersetzung und das kritische Hinterfragen der eigenen Unterrichtsmethoden und der ständigen Weiterbildung, sei dies durch Lektüre, Gespräche mit anderen Lehrpersonen, Workshops etc. (F\193, Französisch, Englisch; Code: 01.g. Unterricht reflektieren)

Mit der besseren Wahrnehmung durch Unterrichtsreflexion wachsen allerdings auch die Ansprüche an sich selbst. Dies bedeutet für viele Studierende auch eine Belastung, die bis zu Zweifeln an den

eigenen Fähigkeiten führen kann. Gesprächsmöglichkeiten mit einer erfahrenen Kollegin oder einem Kollegen können entscheidend sein :

Um aus diesen Erfahrungen lernen zu können, waren Gespräche sehr wichtig, in denen ich das Geschehen während des Unterrichts und mich selber reflektieren konnte. In einem Gespräch, in dem ich meine Zweifel an der Eignung zum Lehrberuf zum Ausdruck brachte, fragte mich meine Gesprächspartnerin, worin ich meine Stärken sehe. Nach einigem Nachdenken kam ich zum Schluss, dass mir meine Sozialkompetenz und meine diagnostischen Fähigkeiten in meiner bisherigen Tätigkeit entgegengekommen sind. (...) Das besagte Gespräch gab mir Sicherheit und ermöglichte mir, statt mich in meinen Zweifel zu verlieren, mich mit "mislungenen" Unterrichtsstunden nachträglich produktiv auseinanderzusetzen, wobei ich meine grössten Fortschritte (...) machte. (F\217, Pädagogik/Psychologie, Religion; Code: 01.g. Unterricht reflektieren)

Sich Hilfe holen zu können und zu wissen, wo die Hilfe zu finden ist, wird von den Studierenden als wichtige Erfahrung aus dem Lehrdiplom-Studium genannt. Ein angehender Geschichtslehrer, der sich „mit weit mehr selbstkritischen Gedanken konfrontiert [sieht] als beim ersten Vikariat in Geschichte“ schreibt, dass man, um Hilfe holen zu können, die Probleme auch sehen müsse. Vieles habe er „am Anfang schlicht nicht gesehen“, „denn in den ersten Stunden klebt man derart am zu vermittelnden Stoff, dass alles andere daneben untergeht.“

Reflexion über Unterricht hat mit einem wachsenden Bewusstwerden zu tun, auch mit dem Erwerb einer Sprache, die es den angehenden Lehrpersonen erlaubt, differenziert über ihre Erfahrungen zu sprechen:

Die einschneidendste Erfahrung, die ich seit Beginn des Studiums zum Lehrdiplom immer wieder mache (machen darf!), ist diejenige eines "Bewusst-Werdens". Durch die bewusste Beschäftigung mit pädagogischen, didaktischen und methodischen Fragen und die damit gewonnene Sprache kann ich mich in die Lage bringen, meine Rolle und mein Handeln als Lehrer gewissermassen auszumessen oder zu kartographieren und in ein Verhältnis zu theoretischen Modellen einerseits und Erfahrungen von Mitstudentinnen und -Studenten und Dozierenden andererseits zu setzen. Durch diese Auseinandersetzung wird es mir möglich, ein Bewusstsein meiner Stärken und Schwächen als Lehrperson zu entwickeln, was Voraussetzung für die Arbeit mit und an ihnen ist. (M\040, Englisch, Deutsch; Code: 01.g. Unterricht reflektieren).

Auch dieser Student spricht von einem Bewusstwerden über Stärken und Schwächen. Ermöglicht wurde ihm dies durch Reflexion anhand „theoretischer Modelle“ aber auch durch die Auseinandersetzung mit anderen Fachpersonen: Mitstudierenden und Dozierenden. Das Lernen in der Interaktion, der professionelle Austausch mit Bezug zu konkreten Unterrichtsereignissen erweist sich als ein Hauptaspekt in der berufsbezogenen Ausbildung.

6. Zusammenfassende Überlegungen

Eine neue Sicht auf den Unterricht

Die Studierenden erfahren im Laufe ihres Lehrdiplomstudiums grundlegende Veränderungen in ihren subjektiven Auffassungen über Unterricht. Die neue Sicht auf Unterricht hat gewiss zum einen mit der neuen Perspektive als angehende Lehrperson zu tun, zum andern aber auch mit dem Wandel im gymnasialen Unterricht, den die Lehrdiplomstudierenden deutlich wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit neuen Unterrichtsformen ist anstrengend, die lange Sozialisierung im

universitären Fach erschwert den Blick auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden. Mit fortschreitender Lehrdiplom-Ausbildung beginnt sich der Fokus zu verschieben: Statt Lehren rückt das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Damit wird den angehenden Lehrpersonen auch das Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und der aktuellen Lebenssituation der Lernenden bewusst, dem sie sich in jeder Unterrichtsstunde von neuem stellen müssen.

Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischer Erfahrung

Die Studierenden verweben im Laufe der Ausbildung zum Lehrdiplom ihre praktischen Erfahrungen mit dem theoretischen (fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen) Wissen zu subjektiv bedeutsamen Erkenntnissen, die sich für sie als Essenz des gymnasialen Unterrichts herauschälen: sie erkennen die Aufgabe der Lehrperson darin, auf der Basis fachdidaktisch-rekonstruierenden Fachwissens und methodischen Könnens Lernsituationen für die Lernenden zu schaffen; statt Wissen aus dem Lehrbuch zu vermitteln, mit geeigneten Lernangeboten die Jugendlichen anzuregen, herauszufordern, zu fördern und sie persönlich weiter zu bringen. Mit solchen Unterrichtserfahrungen erleben die Studierenden einen grossen Bruch zu dem, was sie bisher unter Unterricht verstanden haben. Die Ausbildung entspricht einer andauernden Verarbeitung der neuen Erfahrungen. Die zu Beginn von ihnen oft als irrelevant beurteilten theoretischen Konzepte helfen ihnen, sich im neu erlebten Paradigma des Lernens zurecht zu finden und die eigene Arbeitsweise in einen neuen Rahmen einzuordnen (vgl. Neuweg, 2011). Die Studierenden finden dank ihrer theoretischen Kenntnisse eine Sprache um zu analysieren und zu erklären, warum sie bestimmte Vorgehensweisen wählen, warum sie zum Beispiel auf die Rhythmisierung einer Lektion achten, wie sie lernzielorientiert vorgehen, warum sie die Lernenden selbst Erkenntnisse gewinnen oder herausfordernde Aufgaben lösen lassen und warum sie sie beim Lernen unterstützen.

Aus den Selbstreflexionen geht hervor, dass den Studierenden die reflektierende Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit praktischen Unterrichtserfahrungen gegen Ende des Lehrdiplomstudiums weitgehend gelingt. Ein grundlegender Qualitätssprung in der Ausbildung liesse sich aber zweifellos erreichen, wenn diese Integrationsarbeit von Anfang an und während des gesamten Lehrdiplomstudiums durch eine geeignete Studiumstruktur systematisch gefördert und begleitet würde. Ein alternatives Modell zum bisherigen konsekutiv angelegten, auf erziehungswissenschaftlichen Grossveranstaltungen aufbauenden Ausbildungsmodell könnte so aussehen: die Studierenden werden während des gesamten Lehrdiplomstudiums in Gruppen mit 20 Studierenden aus jeweils 2 bis 4 Fachrichtungen enger begleitet. In Zusammenarbeit mit Fachleuten der Erziehungswissenschaft, der betreffenden Fachdidaktiken und der Berufspraxis könnten die Studierenden theoretische Konzepte, empirische Befunde, die eigene Lernbiographie und Unterrichtserfahrungen unter Einsatz geeigneter Methoden (u.a. Videoanalyse, Biographiearbeit, Unterrichtsanalyse) verknüpfen und vertiefen.

Unsicherheit, Kritikfähigkeit und Selbstvertrauen

Manche Studierenden schreiben offen über ihre Unsicherheit in der neuen Rolle als Lehrperson, in einer aus ihrer Perspektive veränderten Unterrichtskultur. Gerade diese Offenheit bildet auch die Basis für ihre Kritikfähigkeit und ihre Bereitschaft, mit Neugier neue didaktische Wege auszuprobieren. Die phänomenologische Betrachtung der Selbstreflexionen erlaubt zu erkennen, wie anspruchsvoll es für die Studierenden in kognitiver und emotionaler Hinsicht ist, den Wandel im gymnasialen Unterricht vom Lehren zum Lernen mit den eigenen Erfahrungen und dem didaktischen Können in einen kongruenten und subjektiv sinnvollen Einklang zu bringen. Entscheidend ist dabei, dass sie ein Selbstverständnis als Gymnasiallehrperson aufbauen, das nicht fixiert ist, sondern auf einer Grundlage des Vertrauens in sich selbst und in das schulische Umfeld gegenüber kommenden Anforderungen offen ist (Day, 2002). Vielleicht ist die Erfahrung, selbstkritisch zu sein, sich der Kritik von Kolleginnen/Kollegen und der Lernenden zu stellen, Konzepte des Lehrens und Lernens in

Maturitätsschulen kritisch zu hinterfragen, das Wichtigste, was die angehenden Lehrpersonen in ihre Berufstätigkeit mitnehmen.

Die Ausbildung ermöglicht den Studierenden offensichtlich bedeutsame Lernerfahrungen. Wie sie ihre gewonnenen Erkenntnisse und das erworbene Können nach ihrer Lehrdiplom-Ausbildung in der Schule umsetzen und weiter entwickeln können, hängt wesentlich vom Umfeld in den jeweiligen Schulen ab, von der Schulkultur, der Arbeitsweise in der Fachschaft und der Offenheit des Kollegiums für Zusammenarbeit und Austausch. Die Studierenden bringen ihrerseits eine grosse Offenheit und die Bereitschaft mit, weiter zu lernen. Dies zeigen ihre Texte eindrücklich. Es ist zu wünschen, dass sie diese im Schulumfeld beibehalten können.

Literatur

- Bohnsack, R.** (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6(4), 550-570.
- Combe, A. & Buchen, S.** 1996. Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim und München: Juventa.
- Day, Ch.** (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. International Journal of Educational Research 37, 677-692.
- Ehrich, L. C.** (2003). Phenomenology. The quest for meaning. In: O'Donohue, T., & K. Punch (eds.): Qualitative educational research in action: doing and reflecting. London: Routledge Falmer. pp. 42-69.
- Fellmann, F.** (2009) Phänomenologie zur Einführung. Hamburg: Junfermann.
- Frey, A. & Jung, C.** (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In: E. Terhart (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 540-572). Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W.** (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 149-170). Münster: Waxmann.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M.** (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3(3), 3–18.
- KMK Kultusministerkonferenz** (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online unter: http://www.km.kg.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (17.07.13)
- Kyburz-Graber, R., Brunner, H. & Keller, H.** (2013). SOL im Schulalltag – Ergebnisse und weiterführende Gedanken aus Gesprächen mit 80 Gymnasiallehrpersonen. Gymnasium Helveticum 2, S. 7-13.
- Kyburz-Graber, R., Hofer, K., Pangrazzi, R. & Gerloff Gasser, C.** (2006). Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle: Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen. Expertise zuhanden der Bildungsdirektion. Zürich: Bildungsdirektion. Online unter: www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen/1_jcr_content/contentPar/publication_3/publicationitems/qualit_t_des_unterri/download.spooler.download.1291385760146.pdf/UNI_ZH_Expertise+Kyburz_2006.pdf. (14. 06.13)
- Lamnek, S.** (1995). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- Maag Merki, K. & Werner, S.** (2013). Erfassung und Bewertung von professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: E. Terhart (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 573-591). Münster: Waxmann.
- Neuweg, H.-G.** (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: E. Terhart (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J.** (2008). Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Bern: hep.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70-183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung 15(1), S. 26-37.
- PGym** (2008). Bericht Plattform Gymnasium zur Situation des Gymnasiums. Bern: EDK. Online unter: http://edudoc.ch/static/web/arbeiten/PGYM_1_4_081202_d.pdf (17.06.13)
- Terhart, E.** (2002). Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Abbildungen

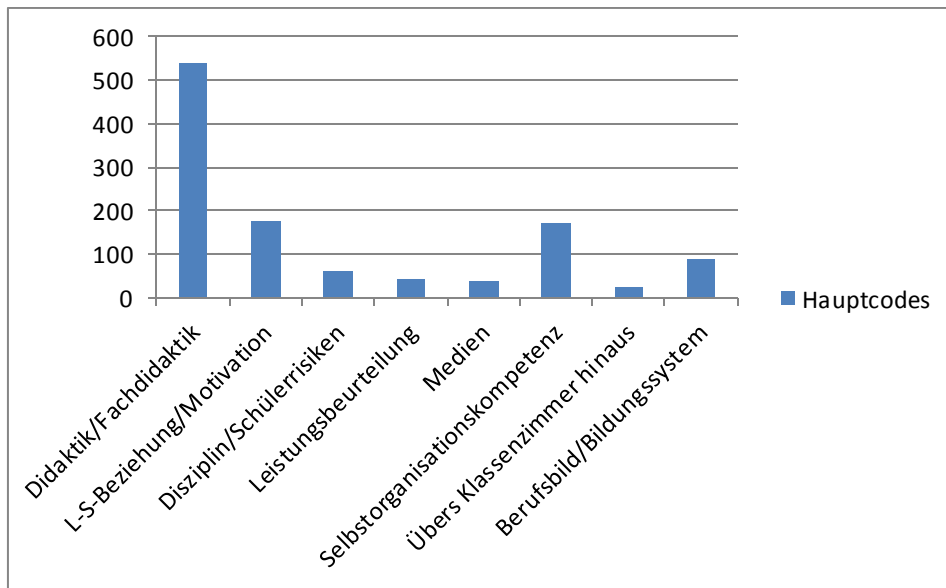


Abb. 1: Hauptcodes und Häufigkeit der Codierungen über alle 220 Selbstreflexionen

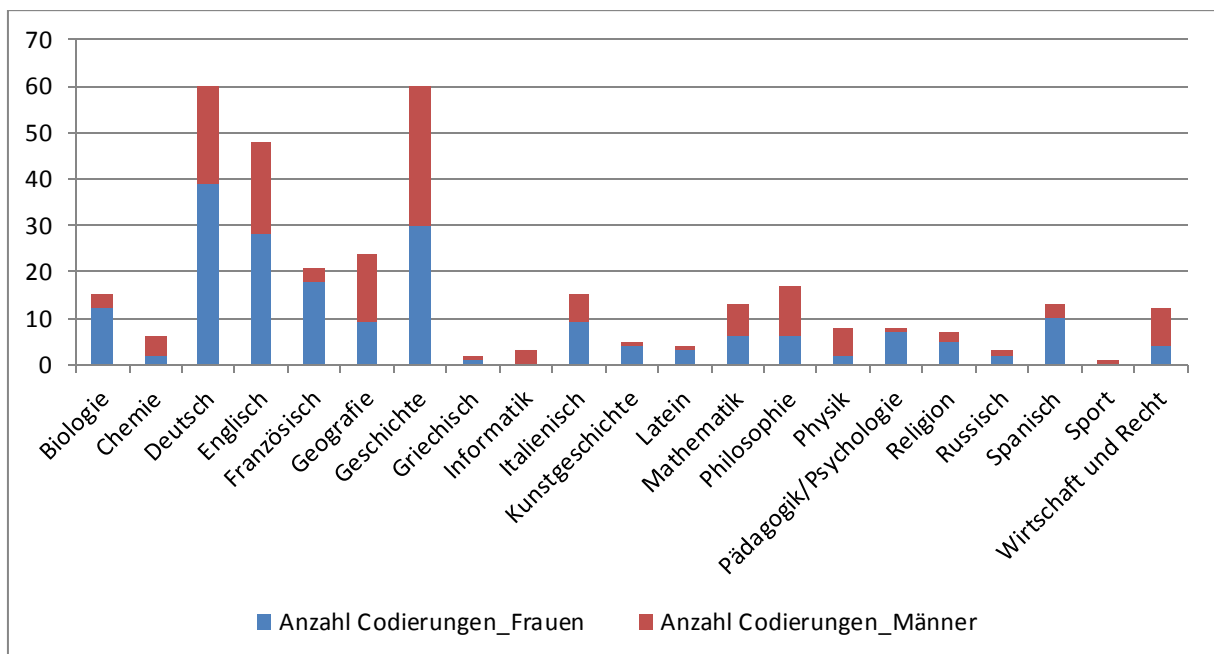


Abb. 2 Verteilung der Unterrichtsfächer

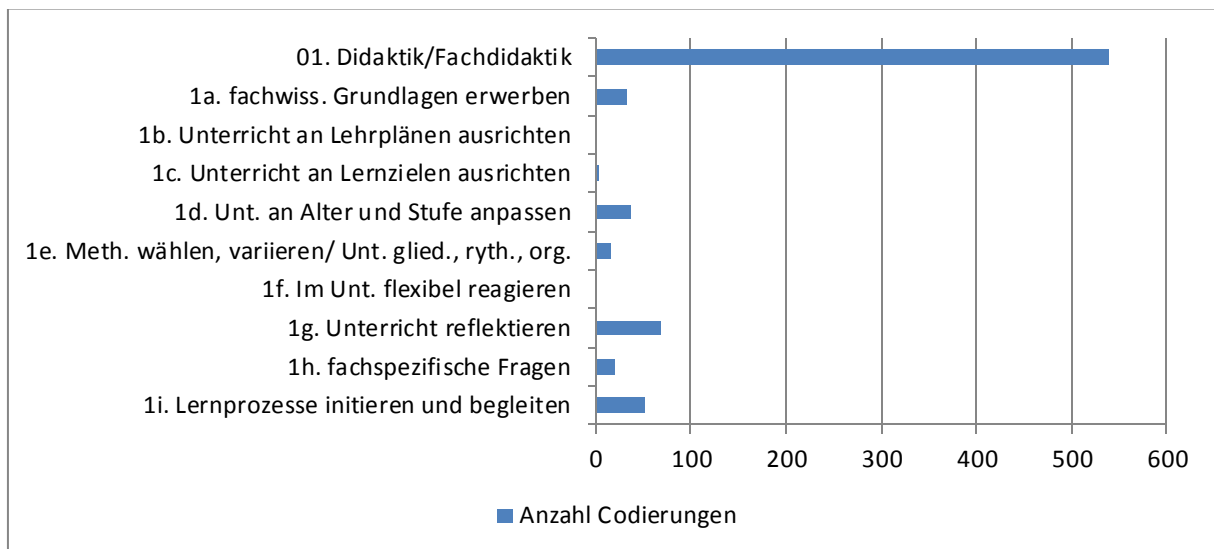


Abb. 3: Anzahl Codierungen zum Hauptcode 01. Didaktik/Fachdidaktik und den diesem Hauptcode zugeordneten Subcodes. Die Anzahl Codierungen der Subcodes sind im Hauptcode enthalten. 304 Codierungen zum Hauptcode wurden ohne Subcodierungen vergeben.